

# ENTRE POLÍTICAS DE CURRÍCULO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR?

Ana Angelita Costa Neves da Rocha

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ

## RESUMO

Este artigo é resultado de um estudo exploratório que aborda dois documentos oficiais: o Edital de Convocação para Inscrição das Coleções Didáticas do Processo de Avaliação do PNLD (MEC, 2006) e o Guia de Análise do Livro Didático–Geografia (MEC, 2007). A perspectiva teórica adotada (LOPES, 2006, 2007; BALL, 1992) potencializa a apropriação desses documentos como textos sujeitos à (re)interpretações. Tendo como referencial metodológico a análise do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), procuramos analisar marcas textuais nos discursos sobre professor e formação continuada, cujos sentidos ambivalentes são postos em relevo, por meio dos papéis atribuídos ao manual do professor.

*Palavras-chave:* política de currículo, formação profissional continuada, manual do professor.

## ABSTRACT

This article presents exploratory study that addresses two official documents: Edital de Convocação para Inscrição das Coleções Didáticas do Processo de Avaliação do PNLD (MEC, 2006) e Guia de Análise do Livro Didático–Geografia, (MEC, 2007). The theoretical perspective adopted (LOPES, 2006 and 2007; BALL, 1992, 2006) potentiates the reading of these documents as texts subject to (re) interpretation. Taking as methodological referential the discourse analysis (FAIRCLOUGH, 2001), we analyze textual marks in speeches on teacher and continuous training, whose ambivalent meanings are highlighted, as long as the interest in the roles assigned to the teacher's manual continues.

*Keywords:* curriculum policy, continuous professional formation, teacher's manual.

Recebido em abril de 2008

Aprovado para publicação em junho de 2008

# **ENTRE POLÍTICAS DE CURRÍCULO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR ?**

Ana Angelita Costa Neves da Rocha

## **Introdução**

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) atravessa três gestões federais, o que demonstra o vigor e o apelo dessa política pública. Portanto, discutir esse Programa é tratar de uma das bandeiras centrais da Educação Básica; ainda mais se considerarmos o alcance do Guia do Livro Didático para a comunidade escolar. As reflexões que aqui proponho fazem parte de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é problematizar a articulação das políticas de currículo e de formação docente para a área de Geografia, a partir da análise do manual do professor. Para tal, tenho trabalhado os documentos oficiais desse Programa como textos curriculares, o que implica analisá-los como prática social discursiva. A perspectiva teórica adotada (LOPES, 2005, 2006 e 2007; BALL, 2006) reforça a potencialidade de se apropriar dos documentos oficiais como textos sujeitos a (re)interpretações. Essa abordagem favorece a leitura de textos considerados “marginais” na pesquisa, mas que são igualmente configuradores da racionalidade do PNLD, como o “manual do professor”, anexo do livro didático.

Este artigo tem por objetivo apresentar alguns resultados parciais do estudo exploratório realizado a partir de dois documentos oficiais, mas também “marginais” em termos do fazer pesquisa, que compõem o PNLD: a última edição do Guia de Análise do Livro Didático e o Edital de Convocação para Inscrição das Coleções Didáticas para o PNLD 2008. O texto está organizado em duas seções. Na primeira, argumento sobre a potencialidade de pensar esse Programa como espaço discursivo no qual se articulam diferentes políticas educacionais, enfatizando, nos limites do recorte deste artigo, a política de formação continuada de professores. Na segunda, tendo como referencial metodológico as contribuições da análise do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), procuro assinalar vestígios textuais de produção de discursos híbridos sobre professor e formação continuada.

## **Por uma abordagem sobre a circulação de sentidos no PNLD**

O Programa Nacional do Livro Didático é aqui percebido como uma complexa montagem de política educacional, que se caracteriza pela avaliação, seleção e distribuição das coleções didáticas para as escolas das diferentes redes públicas de Educação Básica. Desde que foi revisto durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, o Programa tem sido objeto de tentativas de

descentralização. Todavia, ainda assim, compete ao Governo Federal executar suas atribuições; dentre elas, o objetivo de melhoria da qualidade do material didático e, então, como bem aponta Lopes (2006b) na citação abaixo, o livro passaria a cumprir o papel de mediação entre os saberes considerados válidos para serem ensinados e os professores responsáveis pelo seu ensino.

“O livro deixa de ser uma produção cultural dentre outras e a defesa de sua distribuição às escolas é primordialmente considerada como a forma mais efetiva de apresentar uma proposta curricular aos professores e alunos. Tem-se, com isso, a tendência de buscar a leitura unívoca do livro didático e a elaboração do livro didático ideal, algo que, por exemplo, não é esperado nem desejado dos livros não-didáticos. Parece que se espera, especialmente por intermédio do livro didático, sanar os problemas que a escola e os professores enfrentam em seu cotidiano. Tal concepção acaba por reforçar políticas de avaliação do livro didático, pelo entendimento de que seriam garantidoras da qualidade da proposta curricular a ser apresentada aos professores” (LOPES, 2006b, p.48).

De acordo com Lopes, o objetivo de qualificar o livro didático – como panacéia para certos percalços da Educação Básica – traz marcas do caráter regulador inerente à elaboração desse tipo de texto curricular. Esse aspecto tende a se apresentar em diferentes documentos produzidos pelo PNLD, desde o Edital de Convocação, dirigido ao mercado editorial e autores do livro didático, ao Guia de Análise, isto é, o livro de resenhas das coleções, distribuídos à comunidade escolar, além do Manual do Professor e do próprio livro didático. Neste artigo, apenas os dois primeiros textos – Edital e Guia – serão tratados como material empírico para problematizar a circularidade das políticas de formação docente e de currículo e os papéis que estes documentos desempenham na própria definição e normatização do manual do professor para a área de Geografia.

O Edital é um documento cujo objetivo é difundir as características necessárias para definir a qualidade do livro didático, explicitando algumas condições exigidas para inscrição das coleções didáticas que serão avaliadas no PNLD. É possível observar que uma dessas condições consiste na **obrigatoriedade** de as coleções didáticas apresentarem o manual do professor.

“3.1.1. A coleção didática deverá estar acompanhada, obrigatoriamente, do respectivo manual do professor, que não deve ser uma cópia do livro do aluno, com exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor” (MEC/SEB/FNDE, Edital, 2006, P.2).

Tal determinação é retomada no anexo do Edital, em que se discrimina as áreas disciplinares. Vale acrescentar que o Edital ocupa-se em sinalizar a estrutura editorial, descrevendo o espaço no qual se organizaria o manual. A exigência do manual do professor – como texto específico

que estabelece mediação entre o livro didático e o professor – é um aspecto relevante para que esse estudo exploratório se aproprie do Edital como material empírico.

Da mesma maneira, este artigo se ocupa em abordar outro documento oficial: o Guia de Análise do Livro Didático – Geografia, edição 2008. Esse documento torna-se relevante para o estudo exploratório aqui proposto, por duas razões: a primeira, pelo fato de o Guia apresentar a classificação das coleções didáticas na avaliação do PNLN, a partir de critérios que incluem elementos referentes ao Manual do Professor. A segunda razão se justifica na medida em que sua leitura abrange um grande número de professores da rede pública, responsáveis pela escolha da coleção a ser adotada nos próximos três anos letivos. Logo, a existência do Guia faz com que o professor seja, cada vez mais, um interlocutor central na racionalidade e montagem do Programa. Interlocução, essa expressa claramente já no Edital, como indica a leitura dos tópicos que descrevem a escolha das coleções:

**“6.4.1** Os professores, em consenso, com base na análise das resenhas dos títulos contidos no Guia, escolherão as coleções a serem utilizadas em sala de aula de acordo com a proposta pedagógica da escola.

**6.4.2.** Após a escolha dos professores, ficará a cargo do Diretor da Escola o preenchimento e encaminhamento dessa escolha ao FNDE, via Internet ou formulário impresso” (MEC/SEB/FNDE, Edital, 2006, p.8).

Para a análise dos documentos mencionados, fundamento-me em leituras que oferecem a possibilidade de problematizar as análises sobre políticas públicas que privilegiam a verticalidade da relação Estado-Escola, presentes em certos debates sobre políticas de currículo. É por esta razão que, neste estudo, a apropriação desses documentos apóia-se nas contribuições teóricas de Lopes (2005, 2006 e 2007) e Ball (1992), que me permitem analisá-los como textos nos quais se entrecruzam distintas dimensões discursivas de políticas educacionais; como sinaliza o modelo explicativo, proposto por Ball, que sublinha a circularidade dos contextos de produção das políticas de currículo (contextos da influência internacional, de definição de textos oficiais das propostas e da prática). De acordo com Lopes,

“(…) Ball entende os textos como representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas. Dentre as influências legitimadas, há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretções na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto de leitura” (LOPES, 39, p. 2006).

Essa perspectiva teórica permite superar uma visão hierarquizada (e estática) das relações de poder que permeiam as articulações entre Estado e Escola e pensar de forma mais plural e dinâmica essas mesmas relações, considerando que são contigencialmente estabelecidas. Reconhecendo os limites que o presente artigo confere ao tratamento dos documentos oficiais, essa abordagem para discussão de política educacional parece-me fértil para tecer algumas interrogações que nortearão minha leitura dos documentos produzidos pelo PNLD: que discursos sobre formação continuada, sobre formação docente, por exemplo, estão em disputa no PNLD? Nessa disputa, qual seria o papel do manual do professor?

O novo da leitura de Ball (1992) é incorporar a análise de política como texto em que circulam outros textos, como teia discursiva. Para Ball, os textos são (re)interpretados; portanto, os entendimentos extrapolam o lugar e os atores que os produziram. Abre-se, assim, uma gama de possibilidades para apropriação de política de currículo, o que permite pôr em relevo nuances dos documentos oficiais que antes assumiam lugares secundários nas investigações das políticas públicas, como seria o caso do lugar do Edital, do Guia e do próprio manual do professor.

De acordo com esse autor, o contexto de produção da política não se restringe à escrita do documento oficial, determinando, por exemplo, o saber a ensinar. Essa é, portanto, uma perspectiva de análise que ultrapassa o exercício de questionamento do momento de definição de diretrizes. A análise do contexto da produção desses documentos, segundo a proposta de Ball, tende a indicar arenas de disputas que se materializam ou se manifestam tanto no que diz respeito à autoria dos textos, ao momento da divulgação dos mesmos, como, também, nas negociações de sentidos sobre professor ou no que pode ser considerado como saber a ensinar ou mesmo na relação desejada do professor com o saber a ensinar.

Assim, a leitura de Ball sobre o contexto de produção de política permite problematizar a complexidade dessas relações, e quando se observa o PNLD – na perspectiva teórica adotada – seria possível questionar se o programa, em vez de limitar-se apenas à distribuição do material didático, não interferiria também na disputa pelo controle do que é e/ou pode ser dito sobre professores e saberes.

A partir dessa reflexão, tendo a crer que os discursos sobre professor, que circulam nos documentos a serem analisados, se alicerçam em outros discursos, que marcam os sentidos sobre a relação professor e saber, sendo este um problema teórico que atravessa os debates da teoria crítica curricular (MOREIRA, 1998, YOUNG, 2000, LOPES, 2002).

Considerando que este artigo visa identificar traços textuais de políticas de formação continuada nos discursos sobre o manual do professor, nos dois documentos selecionados, optei por problematizar os discursos sobre professor e sua relação com o saber, uma vez que se reconhece

ser este um texto que intencionalmente privilegia a interlocução direta com o docente, e neste artigo, mais especificamente, com o professor de Geografia.

### **Discursos sobre formação continuada nos discursos sobre o manual dos professores**

Nesta seção, busco abordar diferentes fragmentos da amostra discursiva aqui privilegiada, procurando identificar discursos em disputa sobre formação continuada do professor de Geografia, em passagens desses textos que abordam aspectos do manual do professor. O que esses textos dizem sobre formação continuada de professores quando falam sobre o manual do professor?

No Edital, analiso as seções dedicadas à caracterização das coleções, às etapas dos processos de avaliação e seleção, aos critérios de exclusão, aos princípios e critérios para avaliação e aos princípios e critérios específicos para a avaliação – área de Geografia. No Guia do Livro Didático, focalizo a apresentação geral, as resenhas das coleções e os critérios utilizados para a classificação das coleções didáticas.

Do ponto vista metodológico, optei por incorporar algumas contribuições da análise do discurso na perspectiva defendida por Fairclough (2001), operando nesse texto algumas dimensões da análise textual proposta por esse autor, como o vocabulário empregado na escrita dos documentos. A proposta de Fairclough parece-me uma via fértil, também, à medida em que oferece subsídios para problematizar a relação autor-leitor central no *corpus* documental em foco e na reflexão a que me proponho.

Interessante notar que a presença do manual do professor é condição para inscrição das coleções no processo de avaliação do PNLD, do mesmo modo que no Guia a classificação do manual do professor evidencia a “qualidade da coleção didática”. No texto do Edital, mais precisamente nas seções acima mencionadas, há recorrentes enunciados, como o citado abaixo, que definem o papel do manual do professor, assim como do livro didático, como “orientação” da prática docente.

“Entende-se que a prática do professor não deve se respaldar tão somente no uso do livro didático, mas que este material deve contribuir para que o professor organize sua prática, encontre sugestões de aprofundamento e proposições metodológicas coerentes com as concepções pedagógicas que postula e com o projeto político-pedagógico desenvolvido pela escola” (MEC/SEB/FNDE, Edital, 2006, p.30).

Tais marcas discursivas sobre a finalidade do processo avaliativo para qualificar livro didático, no Edital que convoca autores e editoras, dão visibilidade ao debate sobre a prática docente e, inclusive, sobre o que esses documentos esperam da relação do professor com o saber a ensinar. Uma primeira leitura na perspectiva da análise do discurso permite identificar que o processo de recontextualização nesse espaço discursivo específico produz um discurso híbrido sobre formação continuada de professores, já que o discurso da autonomia desse profissional se articula com o discurso da normatização, característico de textos dessa natureza. Muito embora o discurso da autonomia do professor em seu exercício do magistério esteja presente, o imperativo de normatizar se impõe a esses mesmos textos, ao cumprirem sua função de convocar editoras para o processo de avaliar, selecionar e qualificar o material didático.

“Ao longo de quase uma década, o processo de avaliação dos livros didáticos vem sendo aprimorado. Esse aprimoramento é decorrente da experiência acumulada em avaliações anteriores, da melhoria da qualidade dos livros apresentados em cada edição do Programa e, também, produto do debate e da pesquisa que vêm ocorrendo, principalmente no meio acadêmico, a partir de 1995. Assim como se busca um aprimoramento constante do processo, espera-se, em contrapartida, livros didáticos cada vez mais próximos das demandas sociais e coerentes com **as práticas educativas autônomas dos professores.**“ (grifo nosso, MEC/SEB/FNDE, Edital, 2006, p.29).

Ao mesmo tempo em que o objetivo do Edital é normatizar os critérios que estabelecem as condições de participação das coleções didáticas nesse processo avaliativo, esse texto incorpora, como um dos critérios, o discurso da autonomia da prática docente. Ainda que em nenhum momento, no texto do Edital, sejam consideradas as especificidades do saber mobilizado pelo professor, o discurso da autonomia do professor está posto. De que forma, então, seria possível articular autonomia com a normatização, presente neste tipo de documento?

Esse tipo de ambivalência, presente no texto analisado, não seria marca discursiva da produção de um discurso híbrido sobre formação continuada e professor? O texto do manual do professor, dependendo de como é consumido, seria pensado tanto como um canal de homogeneização da prática docente quanto como um instrumento de reforço da especificidade e autonomia dessa mesma prática?

O texto do Guia nos oferece, igualmente, traços discursivos que permitem analisar o processo de recontextualização<sup>1</sup> de discursos, muitas vezes contraditórios, produzindo discursos híbridos sobre docente e formação continuada. No caso desse documento específico, a análise do

---

<sup>1</sup> O conceito de recontextualização é aqui empregado conforme a discussão empreendida nos trabalhos de Lopes (2005, 2006 a, 2006 b, 2007) no qual a autora, de acordo com os estudos de Berstein, avalia que os sentidos são reconsiderados, reinterpretados, na escrita de políticas educacionais.

vocabulário nos oferece pistas interessantes. Em diferentes partes desse texto, o termo “inovador” é utilizado para caracterizar positivamente o manual de professor. No tópico “Caracterização Geral da Obra”, ele aparece como um dos critérios classificatórios, correspondendo à qualificação máxima – inovador, adequado e regular (GUIA, 2007, p.14) – que pode obter o manual do professor das coleções didáticas avaliadas pelo PNLD. Ao final da seção “Enfoque Metodológico Ensino-Aprendizagem”, o caráter inovador do manual do professor das coleções é definido. Percebe-se que o sentido de inovação está diretamente relacionado à capacidade do manual de “auxiliar” os professores, como indica o trecho abaixo, em que o texto compara os manuais dos professores das coleções analisadas:

“constitui um **instrumento fundamental** para **auxiliar a prática docente** em sala de aula. A maioria das coleções apresenta manuais adequados que atendem a esse princípio básico” (Op.cit.,p.34).

Interessante observar que essa qualidade de inovador do manual do professor é definida no texto do Edital pelo termo “orientação”:

“Deve conter uma parte referente às instruções e **orientações** teórico-metodológicas ao professor, acompanhada do livro do aluno de forma integral, com ou sem comentários adicionais” (MEC/SEB/FNDE, Edital, 2006, p.17).

De acordo com Fairclough (2001), a escolha da palavra “auxiliar” ou “orientação” não seria um ato acidental. Para o autor, isso significa que

“Como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (Op.cit., p. 230).

A relação do emprego das palavras e a relação social inserida na escolha das palavras dizem muito sobre como documentos oficiais se articulam com seus interlocutores. Isso implica em diferenciar a natureza dos textos abordados neste artigo. As condições dos produtores e intérpretes são distintas em ambos os textos, o que, de fato, interfere nas marcas textuais para definir as características de um “tipo ideal” de manual do professor.



Seguindo a análise do vocabulário, um outro sentido atribuído ao adjetivo inovador para avaliar o manual do professor, presente no texto Guia, diz respeito a “**linguagem** clara e **conteúdos** que embasam a atividade docente e o uso do livro didático em sala de aula.” (Op.cit., p. 34).

No texto desse documento, os manuais inovadores embasariam “a atividade docente” e o “uso do livro didático” ao exporem:

“(…) enfoques teórico-metodológicos adotados na coleção; **orientações para desenvolvimento e articulação dos conteúdos** e realização das atividades; indicações bibliográficas, de filmes e textos complementares” (Op.cit., p.35).

Os termos grifados retomam a própria definição de manual do professor, isto é, um componente para “auxiliar” ou “orientar” a prática docente. Um outro aspecto que merece atenção – e está em sintonia com esse entendimento de inovação articulado com orientação/auxílio ao docente – é a presença nesses textos analisados de referências a elementos de apoio para o professor, indicações bibliográficas, de filmes e textos complementares, e que são contabilizados como critérios para a classificação do manual. Esses elementos são vistos como tendo a função de aprofundar as discussões das temáticas trabalhadas em sala de aula, permitindo, assim, garantir a **formação profissional continuada do professor de Geografia**.

O discurso da formação continuada, articulado com esses elementos de apoio, também está presente na definição do manual, no texto do Edital, uma vez que aponta como critério que o manual

“apresente, também, referencial teórico coerente com a abordagem verificada no livro ou na coleção; **bibliografia diversificada e sugestões de leitura que contribuam para a formação continuada do professor; assim como propostas de atividades individuais e em grupo e sugestões de diferentes formas de avaliação**” (grifo nosso, MEC/SEB/FNDE, Edital, 2006, p. 40).

Embora a referência à formação continuada seja explícita no texto do Guia, somente na resenha da coleção *Geografia da Gente*, como indica o trecho abaixo, é possível concluir que, nesse documento, a coleção que oferece um manual do professor “inovador” seria aquela que cumpriria com o papel de favorecer à formação continuada do docente.

“O manual contempla material de apoio ao docente para aprofundamento dos debates iniciados em sala de aula, **tanto no que concerne às necessidades de sua formação continuada**, com textos complementares de intelectuais de reconhecimento nacional e internacional e com sugestões bibliográficas referentes aos temas tratados, como em relação às possibilidades colocadas para os alunos” (Op. Cit., p.59).

Nas resenhas das coleções didáticas avaliadas apresentadas no Guia, o manual do professor é geralmente descrito nos últimos parágrafos. A abordagem da presença da bibliografia se estabelece nos seguintes termos: “sugestões de leituras ao professor”, “sugestões bibliográficas para o professor”, “glossário de termos técnicos”. Tais enunciados são recorrentes e demonstram a preocupação em instigar o professor a leituras adicionais. O que o Guia não explicita, na maioria das resenhas, é a natureza da bibliografia, isto é, se seria focada nas dimensões teórico-metodológica do campo da Educação, da Geografia escolar ou acadêmica. Ao se referir à formação continuada, o texto do Guia a relaciona à oferta de bibliografia da área especializada, ou seja, saberes da Geografia acadêmica (“textos complementares de intelectuais de reconhecimento nacional e internacional”), o que nos permite inferir a presença da recontextualização do discurso da atualização do professor em um contexto de produção discursiva, no qual a dimensão inovadora se apresenta como um critério de avaliação dos manuais, interferindo diretamente na seleção das coleções didáticas. A amostra discursiva abaixo, extraída do questionário usado pelos avaliadores, reitera essa reflexão:

“C11. Bibliografia diversificada e sugestões de outros recursos que contribuam para a **formação e atualização do professor**?

Não; Sim

Argumentar e justificar a menção.  
Exemplificar”(Op.cit., p.103).

Das demais questões da seção “Critérios classificatórios” do Guia, embora duas explicitem a relação conteúdo da obra com a prática docente, nenhuma aborda a temática a partir da especificidade dos saberes docente para fundamentar a articulação entre os conteúdos da obra e a prática para a utilização do livro didático.

A questão C09 se ocupa da coerência entre pressupostos teórico-metodológicos e objetivos das atividades do livro didático. A questão C10 é um desdobramento da anterior, com objetivo de avaliar a articulação das atividades com outras áreas do conhecimento.

“C09. Contém orientações que explicitem os pressupostos teórico-metodológicos da obra e os objetivos das atividades e dos exercícios propostos?

Não; Sim

Argumentar e justificar a menção. Exemplificar.

C10. Orientações para o desenvolvimento dos conteúdos, atividades e exercícios, visando à articulação dos conteúdos de cada volume e da coleção, e com outras áreas do conhecimento?

Não; Sim

Argumentar e justificar a menção. Exemplificar.”

As questões acima ilustram a presença de marcas textuais dos discursos que circulam no campo educacional, presentes na avaliação do texto do manual do professor, como inovadoras ou não. A recontextualização do discurso da interdisciplinaridade prevalece na questão C10, ao indicar se o manual apresentaria “orientações” que articulem o conhecimento Geográfico com outras áreas do conhecimento.

De acordo com essa constatação, caberia ao texto do manual do professor conter informações que visem a articulação dos conteúdos com a aprendizagem do aluno. E, com isso, tendo a crer que no modelo “ideal” do manual do professor há o predomínio da dimensão da aprendizagem em detrimento do debate sobre a dimensão do ensino de Geografia.

Essa suspeita se justifica pela sinonímia entre manual do professor e “orientação do professor”, presente no título do bloco de questões usado pelos pareceristas para a avaliação do manual do professor. Tal constatação permite colocar em evidência as disputas pela hegemonia nesse contexto específico de discursos sobre formação continuada. Que discursos se apresentam com mais força? Quais são silenciados? No mesmo texto, enquanto há o discurso da atualização profissional investido pelo caráter da inovação, as discussões dos saberes docentes permanecem silenciadas, discussões estas que problematizam a relação do professor com o saber a ensinar, uma vez que consideram a especificidade do trabalho docente.

Esse é mais um argumento que, na perspectiva teórica deste estudo, leva à discussão dos textos aqui abordados como espaços discursivos ambivalentes, em que se enunciam discursos revestidos pelo caráter inovador, mas também se incorporam antigos discursos hegemônicos no campo educacional, como o da atualização do professor.

A abordagem dos documentos aqui analisados – a partir do quadro teórico que os apreendem como textos – contribui para ilustrar que, inclusive nas questões que norteiam a avaliação do manual, há sentidos ambivalentes para definição do tipo ideal de manual do professor. Os silêncios, os vestígios de discursos, as recontextualizações de velhos discursos e a hibridação de outros ilustram as disputas de significados de professor e de formação continuada. A palavra “inovação” passa a ser um amálgama de velhos discursos recontextualizados no espaço em que o professor é um interlocutor privilegiado, como no caso do Guia de Análise e do próprio texto do manual do professor. Isto é, o sentido ambivalente da inovação oferece pistas para se pensar a positividade do ponto vista político dessa ambivalência.

Sob o título da inovação, o modelo ideal de texto do manual do professor compreenderia discursos ainda persistentes, muito embora sejam contestados no campo educacional, como é o caso da atualização que se limita, na maioria das vezes, aos horizontes da racionalidade técnica.

Com efeito, nesses dois documentos do PNLD/2008, o que se observa como discursos hegemônicos sobre formação continuada seriam, no meu entender, a recuperação de sentidos do “aperfeiçoamento” e “atualização” do professor, discursos esses inscritos no paradigma da racionalidade técnica. Ademais, nota-se que nestes textos do PNLD persistem os silêncios sobre os saberes da experiência. Tardif (2000), ao discutir as particularidades imbricadas no saber docente, se preocupa em destacar o movimento cotidiano, efetivo, trazido pela prática do professor.

“Em várias outras ocupações – e é o caso do magistério –, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas” (TARDIF, 2000, p.210).

Ao recuperar ações atravessadas pela instrumentalização técnica, externas à prática docente, objetivadas em detrimento do tempo da experiência construído coletivamente pelo professor, os documentos analisados nesta seção silenciam o desenvolvimento espaço-temporal do saber docente. Ainda que ambivalentes, os vestígios textuais que denunciam tais silêncios levam a interrogar o lugar do saber docente nas políticas de formação continuada, quando pontuamos traços dos discursos hegemônicos sobre formação docente nos discursos sobre o manual do professor.

Todavia, ainda nos documentos oficiais aqui tratados, as marcas intertextuais são reinvestidas de sentido por outros enunciados que, fundamentados na crítica ao paradigma da racionalidade técnica, se hibridizam ao sentido de autonomia para dizerem sobre qualificação e profissionalização do professor.

Se de acordo com estas análises, o manual do professor é *locus* privilegiado para formação continuada, justifica-se aqui, mais uma vez, a pertinência da análise do manual do professor para discutir a relação do professor com o saber. A formação continuada como prática discursiva cujos processos ambivalentes de enunciar a autonomia e, ao mesmo tempo, silenciar a experiência do professor, abrem pistas a serem exploradas numa investigação do manual. E por isso, ao suspeitar do silêncio referente ao saber da experiência, torna-se fecundo estabelecer um diálogo com autores como Tardif, que, ao definir e reconhecer o “pluralismo epistemológico” presente na docência, se ocupa em destacar a mobilização de saberes para que o “ensinar” aconteça. (Op.cit.p.214).

“Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social: a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela nos parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão, por exemplo, os saberes das ciências da educação transmitidos durante a formação profissional, os saberes curriculares produzidos pelos funcionários do Ministério da Educação, os saberes dos outros atores escolares (pais, orientadores educacionais etc.) que, de uma maneira ou de outra, são exteriores ao trabalho docente” (Op.cit.p.236).

Na visão deste autor, há uma cisão entre o que seria *interioridade* e *exterioridade* da relação do professor com saberes, sejam aqueles anteriores ao seu exercício, sejam aqueles a serem introduzidos em sua prática. Pautada nas discussões desenvolvidas por Lopes (2006, 2007) Macedo (2003, 2006), Monteiro (2007) e Gabriel (2008), desconfio que há intensa negociação (produção) de significados nos movimentos de relação do professor com distintos domínios de saber, que ao meu ver, são domínios de linguagem com regras próprias de legitimação dos enunciados.

Essa aproximação, entre as contribuições de representantes do campo do currículo anteriormente citados e os estudos de Tardif sobre o saber docente, permite avançar, no meu entender, na reflexão sobre os saberes da experiência como domínios socializados, coletivos, produzidos pelo cotidiano convívio entre professores e entre professores e alunos. Ademais, essa interlocução teórica também favorece a análise do saber da experiência do professor, como um movimento contínuo de releituras e reinterpretções que o professor realiza sobre sua própria relação com o saber.

E, ainda, por saber da experiência pode-se também pensar um movimento atravessado espiralmente pela “pluralidade epistemológica” requisitada pelo trabalho docente. Esta abordagem, sobre o que sabe o professor, provoca o desdobramento da noção de saber da experiência para além de uma categoria do saber docente. Assim, entendo que na expressão saber da experiência há a síntese da mobilização dos múltiplos saberes, corriqueiramente enfrentada, desenvolvida e aprimorada pelo professor para exercer seu trabalho.

O material empírico aqui trabalhado apresenta limites para responder se o PNLD é um programa regulador das políticas de currículo e formação docente (aqui focalizada pelo momento da formação profissional continuada). Este exercício não se propôs a denunciar as características de controle em política pública, mas, talvez, apreender certos documentos como textos ambivalentes nos quais se disputam distintos significados sobre professor, no instante em que enunciam termos como “manual inovador” e “orientação ao professor”. Por essa razão, as palavras escolhidas na definição do tipo ideal de manual do professor oferecem pistas para

reconsiderar o anexo do livro didático como um espaço privilegiado para entender a hibridação de políticas públicas (como a de currículo e a de formação continuada), e conseqüentemente o lugar atribuído ao professor no PNLD 2008.

### **Considerações finais**

Por serem ambivalentes, os documentos marginais do PNLD (marginais em termos do fazer pesquisa no campo educacional) são objetos em relevo uma vez que se quer entender qual seria o papel atribuído a outro texto igualmente marginal: o manual do professor. Interrogar sobre a especificidade desse texto é também um exercício para refletir sobre que significados de professor, formação docente e saberes estariam em disputa no contexto de produção de políticas públicas.

É por isso que aposto no texto do manual do professor, bem como nos documentos que a ele se referem, como espaços discursivos nos quais se materializam discursivamente os tipos de relação que são esperadas entre o professor e o saber a ensinar. Ou seja, explorar espaços discursivos tão marginais como esses textos me parece um exercício fecundo quando nos propomos a nos apropriarmos de um *corpus* documental para problematizar a articulação dos discursos de políticas de currículo, bem como as de formação docente, para além das relações de poder verticalizadas entre Estado e Escola.

### **Referências bibliográficas**

- BALL**, Stephen J . The policy processes and the processes of policy. In: Bowe, R.; Ball, S. & Gold, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London – New York: Routledge, 1992.
- CUNHA**, L.A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1991.
- FAIRCLOUGH**, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001.
- GABRIEL**, C.T. E se todo o currículo fosse multiculturalmente orientados? In: *Anais do XIV ENDIPE , Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre, 2008. CD-Room.
- GATTI**, J.R.D. *Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990)*. Cad. Cedes, Campinas, set./dez. 2005; vol. 25, n. 67, p. 365-377.
- GIROUX**, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: Silva, T. T. (org) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. pp.41-69.

- HOLFLING**, E. M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, Abril/2000; ano XXI, nº 70, pp.159-170.
- LOPES**, A.C. *Currículo e epistemologia*. Coleção Educação em Química. Ijuí: Editora Ijuí, 2007.
- \_\_\_\_\_. (a) Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa*, set./dez. 2006; v. 36, n. 129, pp. 619-635.
- \_\_\_\_\_. (b) Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, jul/dez 2006; v.6, n.2, pp.33-52.
- \_\_\_\_\_. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, jul/dez 2005; v.5, n.2, pp.50-64.
- \_\_\_\_\_. O pensamento curricular no Brasil. In: *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Editora Cortez, 2002. pp. 13-54.
- MACEDO**, E. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, jul/dez 2006; v.6, n.2, pp.98-113.
- \_\_\_\_\_. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Juiz de Fora Educ. foco*. mai/ago. 2003; v.8, n.1 e2, pp. 13-30.
- MEC-SEB, BRASIL**. *Guia de Análise do Livro Didático – Geografia- edição 2008*, Brasília, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Edital De Convocação Para Inscrição No Processo De Avaliação E Seleção De Obras Didáticas A Serem Incluídas No Guia De Livros Didáticos Para Os Anos Finais Do Ensino Fundamental - Pnld/2008*, Brasília, 2006.
- MONTEIRO**, A. M. *Professores de História – entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MOREIRA**, A. F. *A crise da teoria curricular crítica*. In: Costa, M. V. (org) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DPA, 1998. pp.11-36.
- PEREIRA**, C.M.B. *Política pública e avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação do livro didático de geografia para o ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Geografia. Presidente Prudente:UNESP, 2006.
- PINHEIRO**, Antônio Carlos. *Trajatória da pesquisa acadêmica sobre ensino de Geografia – 1972-2000*. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Campinas: UNICAMP, 2003.

- SPOSITO**, E.S.S. O livro didático de geografia: necessidade ou dependência? Análise das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: SPOSITO, M.E. *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. pp. 55-72.
- SOARES**, Marcos de Oliveira. *O que influencia as modificações em livros didáticos de geografia? Análise a partir do conceito espaço geográfico (1993-2003)*. Dissertação de Mestrado em Geografia. Campinas: UNICAMP, 2004.
- TARDIF**, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 2000; n. 13, pp. 6-24.
- YOUNG**, Michael. *O currículo do futuro – Da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papyrus, 2000.